

RELAÇÃO SUJEITO/LÍNGUA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE PARÂMETROS CURRICULARES E LIVRO DIDÁTICO¹

Wilton James Bernardo dos SANTOS

RESUMO *O trabalho é uma análise da relação Sujeito/língua em documentos do ensino do Português no Brasil. Nesse sentido, a pesquisa é dedicada a dois processos.*

O primeiro deles é sobre o modo como produções acadêmicas tratam os sentidos em relação às concepções de subjetividade e linguagem. Basicamente, examinamos dissertações dirigidas a programas de Pós-Graduação e artigos resultantes das pesquisas sobre ensino-aprendizagem da língua materna e livro didático nas décadas de 1980 e 1990.

O segundo processo é o de análise das posições construídas na linguagem da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e em livros didáticos.

A partir desses dois processos, avaliamos o espaço reservado à reflexão sobre a língua. A pesquisa se inscreve em um conjunto de estudos transdisciplinares a partir da Lingüística Aplicada, de estudos da Semântica e da Teoria do Discurso desenvolvida originariamente pela escola francesa.

ABSTRACT *This dissertation is on the study of the relation between subjectivity and language in Brazilian Pedagogical discourse (documents and didactic materials) for the teaching of Portuguese. The research analysis two process.*

The first one is the way how Brazilian academic works treat meanings concerning subjectivity and language. We basically examine dissertations directed to some of Brazilian Programs of Post-graduation and articles resulting from research about teaching-learning of Portuguese in Brazil in the last two decades (1980 e 1990).

The second process is dedicated to understand teachers and student's positions constituted on language of the documents (curriculum and didactic materials)

¹ Texto oriundo da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 3 de outubro de 2000, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Serrani-Infante.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o chamado processo de redemocratização do Brasil na década de 1980: a Constituição/1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996, focalizamos o gesto de redefinição do ensino nos *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/1997* e em conhecidas coleções de livros didáticos renovadas no contexto sócio-histórico de condições de produção específicas.

São de fundamental importância as noções de *formações discursivas* em Pêcheux² e a de *semântica histórica da enunciação* tratada por E. Guimarães.³ Delas decorrentes, são igualmente relevantes as noções de texto⁴ e de construção processual do corpus.⁵

A partir dessas filiações teóricas, mobilizamos a categoria do *pré-construído*⁶ e a de *ressonância interdiscursiva*.⁷

² São as formações históricas que determinam aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura. Ver Haroche, C. Henry, P. & Pêcheux, M. (1971).

³ “A enunciação é, desse modo, um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona afetada pelo interdiscurso. É, portanto, quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade que a língua se põe em funcionamento.” (GUIMARÃES, E., 1995, p. 70).

⁴ As noções de leitura enquanto gesto de interpretação e de texto enquanto incompletude foram tomadas em Orlandi, E.(1996). O “todo” do texto, como um fato de linguagem, não está demarcado em sua linearidade fechada, em seu começo/meio/fim, mas no seu caráter de incompletude. Essa incompletude é lugar de entrada de Outras Vozes discursivas, *locus* Epistêmico desta pesquisa. Assim, há a possibilidade da análise orientar e ser orientada por recortes em seqüências lingüístico-discursivas de textos empiricamente distintos.

⁵ Os dados são objetos de que nos servimos para examinar os fatos de linguagem e neles, por fim, os discursos: o corpus.

⁶ Proposta por P. Henry para o estudo do interdiscurso na língua. São construções anteriores e exteriores que entram no fluxo da prática lingüística, produzindo sentido nos enunciados; são ditos de domínio público, construções elaboradas sócio-historicamente. Não são apenas os ditados populares, são formas do dizer que escapam ao controle do indivíduo, pois não há como se esquivar da condição obrigatória do ser social: ocupar posições sócio-históricas e veicular práticas lingüísticas, sorratamente atribuídas às evidências do “contexto situacional”.

⁷ Essa especificação da construção material das ressonâncias foi elaborada pela Prof. Dra. Silvana Serrani-Infante em texto apresentado no 7th International Pragmatics Conference, Budapeste, 2000. “These recurrences in textuality or intertextuality lead to the building of discursive representations of the major meanings. To present results of the studies quantitative observations will be made, even though the emphasis was on discursive meaning, which is obviously of a qualitative nature”. Esse trabalho encontra-se no prelo da revista DELTA.

Os objetivos são: a) estudar o modo de tratar o sentido no debate acadêmico brasileiro sobre o ensino de língua e livro didático; b) estudar os espaços discursivos que intervêm na constituição dos sujeitos. São espaços construídos pelas formações discursivas no quadro jurídico-administrativo do ensino; c) estudar, nessas representações, os mecanismos de subjetivação que afetam o desenvolvimento das atividades escolares: leitura e produção de texto; d) estudar a criação de condições para a movimentação nesses mecanismos de subjetivação.

Mesmo sem aqui apresentá-las, as análises da I Parte nos permitem chegar a algumas conclusões que gostaríamos de sintetizar:

- a) Abordagens de materiais didáticos filiadas a semânticas formais que procuram incluir o mundo no tratamento do sentido têm equivocadamente a vinculação com a realidade (uma situação do cotidiano) como uma garantia de maior espaço para reflexão. Na verdade, temos verificado que essa vinculação remete os sujeitos do ensino (autor, professor e aluno) a lugares prontos, adequados a uma inquestionável não-reflexão sobre a língua.
- b) Por outro lado, abordagens pragmáticas que procuram introduzir a questão do sujeito no campo de estudos da significação, tratando o sentido como sendo marcado pelo domínio psicológico, pela intenção de quem fala em dizer algo para alguém, restringem a reflexão a aspectos contedutísticos da interação na situação, excluindo a reflexão sobre a forma material da linguagem. Vejamos as análises da segunda parte.

1. PROFESSOR E ALUNO NO ESPAÇO DISCURSIVO GOVERNAMENTAL

1.1. A formação discursiva da força do trabalho participativo

O sujeito enunciativo se coloca na posição do “um” que define os papéis a serem desempenhados; define as posições a serem ocupadas. Sua posição discursiva é a de quem “auxilia”, “compartilha”, “participa dessa jornada”, “orienta”, “ajuda a refletir”, “oferece”, “aperfeiçoa” etc. Vejamos algumas seqüências: a análise desses textos teve como foco as marcas dos itens lexicais trabalho/participação-contribuição, lembrando que o interdiscurso ressoa em significantes diferentes.⁸

(1) “Nosso objetivo é *auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário* de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos...”

⁸ Na dissertação, indicamos o anexo e o número da linha no texto ou a página do texto-documento em estudo.

- (2) “Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais...”
- (3) “Ele [o “Guia”] é resultado de um árduo trabalho de análise e avaliação pedagógica...”
- (4) “Muitos participaram dessa jornada orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino...”
- (5) “Este Guia foi elaborado com a intenção de subsidiá-lo na escolha do livro didático...”
- (6) “Assim, além de orientar sua escolha, o Guia tem-se revelado um instrumento norteador para produção de materiais didáticos...”
- (7) “E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.
- (8) “A contribuição aqui oferecida será a de ajudá-lo a refletir sobre questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros...”
- (9) “Para o sucesso da escolha, a sua participação é fundamental e imprescindível.”

É a repetição da posição de quem contribui/participa do Outro e o domina de tal modo que uma Outra voz irrompe o discurso interdiscursivamente para dizer o que não precisaria ser dito, mas entra para dar manutenção à ilusão do Outro como parte também dominante no processo. É nesse sentido que a ressonância interdiscursiva funciona em (9) como um pré-construído, que entra como forma de reafirmar o Outro nos domínios da discursividade ao tempo em que o mantém na ilusão do autocontrole.

Constrói-se um perfil discursivo do “Outro” carente de todas as ações ausentes no espaço jurídico de suas funções: “Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho”.

A ressonância interdiscursiva dessas marcas lingüísticas se apropria do espaço do dizer/fazer do Outro. Ou seja, estamos examinando uma posição construída e não o interlocutor virtual do texto. Essas marcas na linguagem constroem um dizer que se pretende venha a ser um Outro em relação ao qual o Sujeito se identifique. Há um jogo enunciativo em que pressupostos discursivos são tranqüilamente colocados como sendo comuns aos interesses das partes, postas como não contraditórias, não conflitantes. A repetição do discurso que não está no conteúdo, mas atravessa a linguagem, constrói a ilusão da não contradição, justamente porque escapa ao domínio cognitivo.

Assim, impõe-se ao professor o “esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (PCN, p. 6). Como se as noções aí embutidas – reconhecimento, consciência e nossa sociedade - fossem homogêneas e não atravessadas por conflitos ideológicos. Eis um traço bem característico do espaço discursivo da política educacional do governo, objeto de nosso estudo: opera exatamente com o fim dos conflitos, com o

estabelecimento do sentido único. A repetição, a ressonância interdiscursiva apaga os conflitos e, nesse sentido, vai se configurando, assim, uma formação discursiva: a do trabalho participativo.

O Sujeito enunciativo joga com o potencial polifônico da linguagem, fazendo ser do “Outro” o ponto de vista “Seu”: “Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes”. Sabemos? Quem sabe? Um eu/tu homogêneo? Recursos culturais relevantes? Quais? Para quem? Não estamos buscando respostas, pois elas já estão dadas: “sabemos”.

Gostaríamos de finalizar a exposição da análise dessa formação discursiva apresentando a ressonância de determinados elementos pré-construídos do interdiscurso funcionando na materialidade da linguagem: a) a entrada de imagens do registro do imaginário, da ordem da representação no fluxo lingüístico; e, b) a mudança de modalidade redacional, da narrativa para a descrição. Vejamos:

(10) “É com alegria que *colocamos em suas mãos* os Parâmetros Curriculares Nacionais...”

(11) “O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) *está fazendo chegar às suas mãos*, o Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries. ...”

(12) “*Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido...*”

(13) “*O trabalho (...) está em permanente processo de aperfeiçoamento.*”

Apesar de serem textos preponderantemente informativos/descritivos, são introduzidos por narrativas em tempo presente imediatamente substituídas pela descrição nos respectivos parágrafos seguintes. O sentido do movimento é ressonância discursiva da força do trabalho. Na linguagem, o movimento aparece na narrativa enquanto modalidade redacional: é ação longa e permanente.

Por outro lado, no caráter do “já-dito” em outro lugar que irrompe no discurso, interdiscursivamente, através da ressonância do item lexical “mãos”, nas expressões *em suas mãos, às suas mãos*, e, noutro significante, *à sua casa* entram, interdiscursivamente, os ditos: *fiz a minha parte, está em suas mãos* e o bíblico: *lavo minhas mãos*.

Nesse sentido, a imagem enunciativa que vai sendo construída para o Sujeito-professor é marcada por uma posição acuada e responsável pelo que vier a ocorrer. Se no espaço discursivo da proposta de ensino governamental a força do trabalho é uma formação discursiva, o professor como elo da cadeia do ensino, tomado por essa formação, está impedido de se omitir, sob pena de pesar nele a culpa do fracasso escolar. Aqui entra um expressivo traço da posição do Sujeito-professor: sua parte já está pronta, afinal, é um processo discursivamente determinado.

1.2. O “atual” e a “consciência de mundo” como falta no Outro⁹

Algumas marcas instituem o “novo” como falta no Outro¹⁰. Talvez, objetivando fugir desse lugar intradiscursivamente comum, os *Parâmetros* operam na enunciação em outras marcas significantes (atual/consciência de mundo) fazendo significar uma deficiência a ser indiscutivelmente reparada no professor, já que o “Um” “faz a sua parte”; e mais: no escopo dos implícitos, essas são marcas pautadas pela ameaça. Vejamos:

(14) “Tais recursos incluem tanto os domínios do *saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas* com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade...”

(15) “Esta soma de esforços permitiu que eles[os PCNs] fossem produzidos no *contexto das discussões pedagógicas mais atuais...*”

Em (14), a estrutura correlativa do período composto, vista intradiscursivamente, na linearidade lingüística, põe em relevo o conjunto dos correlatos: “os domínios do saber tradicional/preocupações contemporâneas”. Mas, o estilo elíptico é exatamente o lugar de entrada do interdiscurso. No lugar vazio do paralelismo, penetra o discurso do “atual como uma falta no Outro”. A “ausência de preocupações contemporâneas” no trabalho escolar, dedicado apenas aos domínios do saber tradicional.

Por outro lado, o que falta no “Outro” é “soma de esforços”, pois isto, sim, permite o acesso às “discussões pedagógicas mais atuais”; vide (15). Portanto, não se preocupar com o contemporâneo é falta de esforço do “Outro”. E isso posto em termos de enfrentamento, mas sem contradições já que é de mão única o caminho a ser percorrido, como em (14), abre-se espaço para, em meio ao discurso “da alegria (10), do orgulho e da honradez” (04), o discurso da ameaça plenamente configurado em (16) e (17).

(16) “Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os *Parâmetros*, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a *enfrentar o mundo atual...*”

(17) “E esperamos, por meio deles, estar contribuindo *para sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*”

⁹ Dada a concepção de texto enquanto dispersão discursiva, mobilizamos a entrada de outros textos do corpus para esse ponto da análise.

¹⁰ A esse respeito ver Coracini, M. J. 1999, p. 17.

Percebamos, aí colocado, um espaço jurídico de direitos e deveres, no qual o Sujeito enunciativo se movimenta no sentido de advertir o Outro. Os direitos aparecem como efeito das formações ideológicas que atravessam o espaço discursivo dos deveres da política educacional do Estado. A repetição das marcas e o efeito de sua ressonância interdiscursiva constituem o Outro-aluno com uma falta. Nesse sentido, há, no Aluno, e fora do seu alcance, um lugar a ser ocupado por essa formação discursiva. Vejamos um conjunto de outras marcas produzindo o efeito de denegação de autoria: a proposta de participação em lugar já pronto.

As marcas da *consciência de mundo* se põem também como uma falta no Outro. Mas, resolvemos cuidar individualmente desse trajeto, pois nele as concepções de linguagem e as representações dos Sujeitos dão a locação do espaço para o deslocamento na subjetividade proposto na enunciação dos livros didáticos.

Inicialmente, gostaríamos de pôr em discussão a noção de Sujeito Escolar frente ao que o discurso chama de Mundo. Percebe-se que “Sujeito Escolar” e “Mundo” são noções absolutamente descoladas. O Sujeito Escolar aparece como um “Adão” nulo de saberes e o ensino de língua portuguesa se apresenta então como uma “tábua de salvação”, um “Jesus Cristo” de acesso à redenção. Selecionamos algumas seqüências, não como exemplos, mas como formas materiais específicas da movimentação dos sentidos:

(17) “Surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventura são ingredientes do *mundo que nos rodeia*.”

(18) “Mexer com as palavras, às vezes, pode parecer muito complicado, mas é o único jeito de apreender o *mundo que nos cerca*, pois tudo começa com elas.”

(19) “Por outro lado, gostaríamos que este livro colaborasse para transformar sua sala de aula em um lugar cada vez mais agradável, onde se possa cantar, teatralizar, brincar, aprender, ensinar e, principalmente, *tomar consciência do mundo*.”

(20) “Em outras palavras, procuramos ser a chave dessa porta que, ao ser aberta, nos mostra *um caminho para o sentido da vida*. Seja bem-vindo!”

Essas seqüências colocam na materialidade da linguagem uma concepção de língua, sobretudo a escrita, como um instrumento de razão existencial humana. O discurso põe duas alternativas: ou a Escola, o Ensino de Língua e a vida, ou a exclusão, o “Não-Ser”. Em síntese: a formação discursiva do trabalho participativo incide na constituição do Sujeito-professor marcando-o como parte de um processo pronto e não-contraditório. Em contrapartida, o Sujeito-enunciativo se põe positivamente à frente no processo histórico, de tal modo que o Sujeito-professor é marcado por uma falta, uma incompletude: a desatualização e, nesse sentido, uma segunda formação discursiva constitui-se enquanto ameaça: a atualização.

1.3. O discurso da formalidade como algo superior

Um outro discurso regulador cruza o texto revestido em garantias de plena participação social sustentadas pela formalidade. Em meio ao “respeito” às variedades dialetais, ao combate ao preconceito, lugar em que o aluno aparece como pertencente a uma comunidade outra, engendra-se a preponderância da formalidade. Apesar de reconhecer que as “variedades dialetais ou dialetos são os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico”(p. 30), o Sujeito não se dispõe a mobilizar investigações a respeito dos processos de configuração de tais variedades. Elas são aceitas, e isso é posto como um dever democrático cumprido, mas imediatamente são denegadas na medida em que há sempre um “lembrete” regulando a direção, determinando o favorecimento de umas em detrimento de outras variedades. Ou seja, da História interessa apenas o produto, o processo contraditório é apagado. As diferenças aparecem como já consolidadas, como conteúdos indiscutíveis. O discurso da proposta é, então, reconhecê-las e, tomado pelas formações ideológico-discursivas, o ensino acata a posição a ser assumida: a formal. Examinemos as seguintes seqüências:

(22) “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, *especialmente as mais formais*”. (p. 32)

(23) “Utilizar diferentes registros, *inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente*”. (p. 41)

Observemos a forma de “lembrete” através da qual se insurge o que é preponderante na discursividade. Esse tipo de comentário ressoa em vários lugares do corpus e aparece assim porque há um “medo” de que o democrata seja pego dizendo “só pode isso”, que lhe descubram em retorno à censura ou a rigidez do regime autoritário, normativo. Por isso, o ensino da gramática é posto de forma muito prudente, de maneira a não “haver confusão”: “a gramática está aí, mas agora é diferente; não se assustem”. Peguemos apenas uma seqüência de outro documento do corpus, para verificarmos isso enquanto fato de linguagem:

(24) “Dos conteúdos selecionados fazem parte, *também*: a gramática normativa, exposta de maneira aparentemente tradicional, *mas* que traz em seus exercícios e comentários as indicações sobre outras normas lingüísticas que convivem com a oficial; a leitura e a produção de textos, contendo discussões e encaminhamento de temas que dizem respeito à realidade do aluno.”¹¹

¹¹ Esse fragmento consta do prefácio do livro *Língua, literatura & redação* de José de Nicola (1999).

Tanto nesta como nas seqüências anteriores, há, seguramente, uma Voz histórica determinada pelas específicas condições de produção, operando de tal forma. Quanto mais o dizer se aproxima de uma discursividade autoritária, maior é a cautela, a prudência. Esse discurso cauteloso ressoa nas palavras exatamente em função do modo de dizer/fazer apenas um comentário comedido, de fazê-lo brevemente (um *especialmente*, um *inclusive*) ou, no caso do *também/mas*, quase pedindo desculpas, pois “não era para aquilo estar ali”. O “também” é fala de um outro lugar que diz colocar a norma em “segundo plano”, é “como fizeram os outros” e, em um outro sentido, é apenas “algo mais”; o “mas” oferece justificativa.¹²

Observemos a seguir, em duas outras seqüências, um discurso que hierarquiza a relação sujeito/língua face às situações comunicativas postas como pontos de partida. Elas são blocos homogêneos e a formalidade diz quem são:

(25) “As situações comunicativas diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem.” (p. 49)

(26) “É fundamental que essa tarefa didática funcione de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.” (p. 50)

Essa escala hierárquica é o lugar encontrado pelos *Parâmetros* para simular uma estável relação lógica sujeito/língua, para buscar e propor alguma garantia. O discurso da hierarquia é também objeto do próximo ponto.

1.4. A ordem dos textos

Ao propor o texto como unidade de ensino para tornar “adequada, eficaz e competente a produção textual do aluno”, atravessa a proposta uma outra formação discursiva no processo de regulação do ensino.

Inicialmente, a proposta se dá a partir de uma “diversidade de textos”, mas a enunciação se encarrega de fazer um recorte regulador. Institui-se uma discursividade em que pesa a “ordem dos textos”.

(27) “Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás.” (p. 30)

¹² A análise de conjunções que temos feito, como já dissemos, percorre os sentidos polifônicos estudados por Guimarães, E. In: *op.cit.*, 1987.

Exigência e satisfação são colocados numa linha de tempo positivista a serviço de uma abstração: as demandas sociais. Determinados textos “atuais” guardam, então, nesses “níveis do tempo”, uma superioridade relativamente aos demais. Tendo esse sentido positivista como preceito, o Sujeito passa então a operar em busca de um lugar (textos) que ofereça garantias.

(28) “Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. *Sem negar* a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (p. 30)

Evidentemente, não queremos negar a existência dos gêneros. O problema é que o Sujeito enunciativo opera tomado pelo poder dos efeitos de sentido de textos institucionalizados. Ou seja, uma vez revestido pela institucionalização, o aluno estaria seguro. Nesse sentido, os *Parâmetros* constroem uma escala de textos abstrata, estabilizadora e valorativa. A questão a colocar é a operação do Sujeito funcionando de forma tal que a “plena” participação social só pode ocorrer pelo Seu caminho.

Ao instituir a dicotomia textos pessoais/textos sociais, os *Parâmetros* democraticamente apagam determinadas possibilidades se o ensino estiver fora de Sua proposta. Estamos nos referindo especificamente ao efeito do enunciado introduzido pela expressão “sem negar”. Nela, mobiliza-se o discurso da liberdade de expressão; mas, ao mesmo tempo, regula-se seu lugar na escala dicotômica pessoais/sociais. A “satisfação das necessidades pessoais”, a resposta “a exigências práticas da vida diária” estão postas num grau mínimo de importância; entram apenas para compor o quadro do discurso democrático. Para finalizar esse ponto, apresentamos um recorte discursivo derivado de uma contraposição dos *Parâmetros* ao textos “que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes”:

(29) “Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, *simplificados*, às vezes, até o limite da *indigência*.” (p. 36)

(30) “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura *empobrecidos*.” (p. 36)

Lembramos que, de nossa parte, não se trata de realizar análise conteudística com a qual até poderíamos encontrar um diálogo com os *Parâmetros* no tocante às restrições à reflexão impostas pelo gênero dos textos de uma certa tradição do

ensino brasileiro. Importa, aqui, é o movimento dos sentidos na busca de um lugar confortável para estabilizar a proposta. E esse lugar, não poderia ser outro, é a verdade. Vejamos:

(31) “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com *textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros* com situações de comunicação que os tornem necessários.” (p. 34)

(32) “Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com *os textos de verdade*, portanto.” (p. 56)

Na escala abstrata da ordem dos textos, construída na discursividade, temos então:

- a) os simplificados, empobrecidos, indigentes;
- b) os do cotidiano que respondem a exigências práticas da vida diária;
- c) os que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada, os verdadeiros.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os protagonistas do ensino são constituídos como “deficientes” e o objetivo do ensino é, então, suprir as “faltas” construídas por formações discursivas para atender às exigências de participação no processo de transformação social filiado à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases (1996). Há, então, o percurso para o “futuro melhor”, uma linha evolutiva de melhoramento das condições do indivíduo na sociedade através do ensino.

Nesse espaço jurídico dos documentos oficiais, a relação Sujeito/língua é circunscrita ao cumprimento de deveres estabelecidos numa anterioridade fora do alcance do domínio psicológico ao qual é imputada a dedicação do ensino.

Nosso trabalho se filia às propostas de ruptura desse domínio. Nesse sentido, procuramos mostrar como há restrições no tocante à reflexão sobre a língua no processo de construção das posições por parte das formações ideológicas.

As formações discursivas constituem Professor e Aluno como marcados pela deficiência, por defeitos, pela falta do que é “atual”, por um atraso em relação ao modelo de ensino: na proposta dos *Parâmetros*, como vimos, há uma negação a um modelo de “passividade” anterior; mas a atividade proposta é tão-somente para tirá-lo do atraso, para atualizá-lo.

Antecipando qualquer possibilidade de movimentação nos sentidos produzidos na língua, o Aluno precisa suprir suas “sérias deficiências” e, nesse sentido, já há um

percurso construído pelas formações discursivas caracterizadas pelo predomínio dos sentidos de participação, de evidências, da prática como conteúdo, da ameaça das coisas-a-saber; pelo predomínio dos sentidos do saber hierarquizado, da formalidade, da correção, da competência técnica, da leitura diretiva, da demarcação do lugar do efeito de sentido, da perfeição inatingível.

A relação Sujeito/língua construída para o ensino do Português no Brasil inibe a movimentação na subjetividade, na historicidade de Professores e Alunos. Mas o equívoco é constitutivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORACINI, M.J. (org.). (1999) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas (SP): Pontes.
- FOUCAULT, M. *O que é o autor?* Passagens, s/d.
- GADET, F. & HAK, T.(orgs.). (1997) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas (SP).
- GUIMARÃES, E. (1989). *História e sentido na linguagem*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- _____. (1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas (SP).
- _____. (1987). *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. Campinas (SP): Pontes.
- HAROCHE, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo (SP): Hucitec.
- HENRY, P. (1992). *A ferramenta imperfeita. língua, sujeito e discurso* [trad. Maria Fausta Pereira de Castro]. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- ORLANDI, E. (1988). Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas (SP): Mercado de Letras, pp.203-12.
- _____. (1996). *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- _____. (1996). O discurso pedagógico: a circularidade. In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas (SP): Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1998). *Semântica e discurso*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- _____. (1997). *O discurso, estrutura ou acontecimento* [trad. Eni Orlandi]. Campinas (SP): Pontes.
- _____. (1997). A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. *Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, p.314.
- SERRANI, S. (1993). M. *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.